

Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase: Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt

Jenewein, Klaus

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jenewein, K. (2015). Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase: Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In K. Jenewein, & H. Henning (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehrerbildung: neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen* (S. 18-41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004430w018>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>



Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase - Ausgangslage und Handlungsan-

satz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt

von: Jenewein, Klaus

DOI: 10.3278/6004430w018

Erscheinungsjahr: 2015

Schlagworte: Ausbildung, Berufsbildende Schulen, Lehrerbildung

Wie das Zusammenwirken von wissenschaftlichem Studium, Seminarbildung und Berufseingangsphase gelingen kann, ist im deutschen System der Lehrerbildung eine grundlegende und viel diskutierte Frage. In der aktuellen Kompetenzdiskussion wird dabei der Gestaltung der Schulpraxisphasen im Rahmen des Universitätsstudiums besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei besitzt die Einbindung schulischer Praxis in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen eine lange Tradition und wurde bspw. an der Magdeburger Universität bereits mit der Gründung der Studiengänge implementiert. Dennoch sind die gefundenen Lösungen bis heute umstritten, und die Diskussion um die optimale Ausgestaltung und mögliche Verbesserung im Prozess der Lehrer-Professionalisierung ist hoch aktuell.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt

Klaus Jenewein

Abstract

Wie das Zusammenwirken von wissenschaftlichem Studium, Seminausbildung und Berufseingangsphase gelingen kann, ist im deutschen System der Lehrerbildung eine grundlegende und viel diskutierte Frage. In der aktuellen Kompetenzdiskussion wird dabei der Gestaltung der Schulpraxisphasen im Rahmen des Universitätsstudiums besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei besitzt die Einbindung schulischer Praxis in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen eine lange Tradition und wurde bspw. an der Magdeburger Universität bereits mit der Gründung der Studiengänge implementiert (vgl. Bernard & Jenewein 2014). Dennoch sind die gefundenen Lösungen bis heute umstritten, und die Diskussion um die optimale Ausgestaltung und mögliche Verbesserung im Prozess der Lehrer-Professionalisierung ist hoch aktuell.

Der Beitrag berichtet von theoretischen Grundannahmen, Handlungsansätzen und vorliegenden Erfahrungen in einem durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eingerichteten Reformprojekt für die Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen, das in Zusammenarbeit zwischen der Magdeburger Universität, dem Staatlichen Seminar und Ausbildungspartner-schulen des Landes Sachsen-Anhalt ausgestaltet wurde.

1 Praxiserfahrung als zentrales Element in der Lehrerbildungsreform

Das Lernen in beruflichen Kontexten bildet heute zentrales Element der Kompetenzentwicklung in unterschiedlichsten beruflichen Ausbildungsfeldern. Besonders in der beruflichen Bildung liegt es nah, diesen Zusammenhang konstitutiv zu begreifen und auf unterschiedliche Ebenen professioneller Entwicklung anzuwenden. Ebenso wie in den modernen beruflichen Aus- und Weiterbildungskontexten – in denen das Lernen in und aus beruflichen Arbeitsprozessen im Rahmen von Lernfeldern und situativen Lernkonzepten heute selbst-

verständlich ist (vgl. Bader/Müller 2004) – wird dies in den akademischen Ausbildungsgängen besonders für die Lehrerbildung als zentrales Element angesehen.

Zur Professionalisierung von Berufsschullehrern führen Bauer & Grollmann 11 empirische Untersuchungen an und stellen als einen von zwei zentralen Kritikpunkten, die in fast allen Studien identifiziert worden seien, fest: „Die fehlende Verknüpfung des erziehungs-/sozialwissenschaftlichen Studiums mit den konkreten beruflichen und unterrichtlichen Handlungssituationen, so dass kaum handlungsrelevante pädagogische Kompetenzen im Studium erworben werden“ (2006, S. 271). Vor dem Hintergrund dieses Defizits fordern die Autoren Forschung zum „Professionalisierungsprozess von Berufspädagogen als berufsbiografische Entwicklung, also die Wirkungen der Lehrerbildung in allen Phasen im Hinblick auf den Erwerb wirklich handlungsrelevanter fachlicher und (berufs)pädagogischer Kompetenzen“ (ebd.).

Der vorliegende Beitrag will einen Blick auf das Lernen in und aus beruflichen Anwendungsfeldern im Rahmen der Lehrerbildung werfen, auf die Entwicklung beruflicher Kompetenzen angehender Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im Rahmen von schulischen Praxisphasen und die Gestaltung biografischer Übergänge vom Studium in den Vorbereitungsdienst. Hierzu stellt der Beitrag einen Handlungsansatz vor, der als Magdeburger Modell im Rahmen eines Projekts des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft entwickelt worden ist.

1.1 Erklärungsansätze

Die Ursachen für die Perspektive der Lehrerbildung auf situative Kontexte in beruflichen Handlungsfeldern liegen auf der Hand. Anders als in manchen anderen Disziplinen ist in der Pädagogik unumstritten, dass die wissenschaftliche Theoriebildung allein keine alleinige Grundlage für eine auf pädagogische Handlungskompetenz zielende Berufsfähigkeit darstellt. Gerade die individuelle Erfahrung und das Erleben im pädagogischen Handlungsfeld sowie deren theoretische Durchdringung und (Selbst-) Reflexion bildet eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass akademisch ausgebildete Fachkräfte nicht nur auf die fachlichen, sondern auch auf die pädagogischen Anforderungen des Lehrerberufs in adäquater Weise vorbereitet werden können. Der Verfasser hat selbst in einer Ende der 1980er Jahre durchgeführten Studie die Kompetenzen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in einer Struktur aus Fachkompetenz, pädagogisch-didaktischer und pädagogisch-anthropologischer Kompetenz beschrieben und dieses Modell zur Grundlage der Untersuchung beruflicher Praxiserfahrungen eingesetzt. Die Kompetenzorientierung als solche ist daher nicht unbedingt neu.

Dennoch ist zu verzeichnen, dass die im deutschen Lehrerbildungssystem charakteristische Zweiphasigkeit und die damit verbundenen unterschiedlichen Bildungsaufgaben vor dem Hintergrund der Herausbildung beruflicher Kompetenz kaum empirisch untersucht und kaum hinreichend reflektiert ist. Eine 2013 veröffentlichte Studie von Offenberg/Walke betont zunächst die Traditionen, in denen sich die heutige Lehrerbildung bewegt, und die Autoren weisen darauf hin, dass schon allein zentrale Begriffe – Lehrerbildung, Lehrerausbildung, Professionalität oder etwa der in vielerlei Hinsicht unbestimmte Praxisbegriff – in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion heterogen verwendet werden und auch theoretisch kaum hinreichend bestimmt sind (S. 33 ff.).

Generell bezeichnen sie den gesamten Bereich unter Bezugnahme auf eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Autoren als „empirisch bisher nur unzureichend erschlossen“; dieser Empiriemangel gelte in besonderem Maße „für das Studienelement Praxisphasen“ (Offenberg/Walke 2013, S. 36). Unter Bezugnahme auf Hascher und Bellenberg wird vom „Mythos Praktikum“ gesprochen, der von vielfältigen subjektiven und kollektiven Überzeugungen eher normativ gekennzeichnet sei. Insbesondere wird in Zweifel gezogen, ob durch Praktika eine gewünschte Verbindung von Theorie und Praxis hinreichend erreicht werden könne, ob in Praktika mangelnde lehramtsspezifische Kompetenzen der Studierenden entwickelt werden können und dass die Unterstellung, Praktika bildeten ein geeignetes Instrument der Eignungsprognose, in besonderem Maß problematisch sei (ebd., S. 36 f.). Wenige bislang vorliegende empirische Arbeiten bestehen i. d. R. aus Evaluationsbefunden, die sich auf einzelne Studiengänge und auf vorliegende Einschätzungen der Studierenden beschränken; „Testungen tatsächlicher Kompetenzzuwächse werden (...) nicht vorgenommen“ (ebd., S. 37).

Insgesamt blieben die vorliegenden Forschungsarbeiten hinter dem zurück, was Terhart unter aktueller Forschung zur Lehrerbildung fordert. Als eine der wenigen aussagefähigeren Studien wird eine Längsschnittuntersuchung von Hascher (2006) bezeichnet, deren Ergebnisse zwar eine hohe Akzeptanz schulischer Praxisphasen seitens der Studierenden aufzeichnen, die jedoch insgesamt eine kritische Einschätzung ihrer Wirksamkeit zusammenfasst. Diese beruht u. a. auch darauf, dass in der Längsschnittstudie festgestellt worden ist, dass Studierende mit einem zeitlichen Abstand zum Studium ihre Lernerfolge in den Praktika eher kritisch beurteilten (Offenberg/Walke 2013, S. 38).

1.2 Ausbildungsphasen und Übergänge in der Lehrerausbildung

Generelles Kennzeichen der bislang zitierten Studien ist die Betrachtung von schulischen Praxisphasen als Bestandteil unterschiedlicher Zeitpunkte in der

ersten Phase der Lehrerbildung. Grundsätzlich bislang wenig beleuchtet sind jedoch die Entwicklungen und Veränderungen, die sich durch die Neustrukturierungen im Zuge des Bolognaprozesses und damit weiteren Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Ausbildungsphasen ergeben. Hiermit einher geht die Problematik der Übergänge zwischen unterschiedlichen Phasen.

Das deutsche Lehrerbildungssystem ist traditionell von einer ausgeprägten Differenzierung von Ausbildungsphasen gekennzeichnet, die teilweise auch mit einem völlig unterschiedlichen rechtlichen und organisatorischen Status der betreffenden Studierenden, Referendare oder Junglehrer/-innen einhergehen. Den neuen in der Berufsschullehrerbildung des Landes Sachsen-Anhalt eingeführten Bachelorprogrammen wird beispielsweise im Sinne der Polyvalenz-Idee eine eigene Arbeitsmarktfähigkeit zugeschrieben, die sich auf schulexterne berufspädagogische Tätigkeitsfelder bezieht, weil erst der Masterabschluss den Zugang in das Beschäftigungsfeld Schule ermöglicht. Hierdurch unterscheidet sich das Magdeburger Modell bereits von der in der Lehrerbildung für allgemein bildende Schulformen der mitteldeutschen Länder weiter geführten Staatsexamensstruktur, die dort u. a. deshalb beibehalten wird, weil man diesen lehrerbildenden Studienprogrammen eine eigene Berufsfähigkeit in außerschulischen Beschäftigungsfeldern nicht zutraut.

Dies wird jedoch in dem auf berufsbildende Schulen fokussierten Ausbildungsprogramm anders gesehen. Mit der Einbindung in die Bologna-Strukturen erhalten die Bachelor- und Master-Programme ein eigenes Profil. Im Magdeburger Modell geschieht diese Differenzierung durch

- ein auf Ausbildungs-, Planungs- und Beratertätigkeiten in der Wirtschaft ausgerichtetes Bachelorprogramm bspw. in den Fachrichtungen Elektro-, Metall- oder Prozesstechnik,
- ein auf das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ausgerichtetes konsekutiv studierbares Masterprogramm mit dem Abschluss „Master of Education für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“
- oder alternativ auf schulexterne Tätigkeitsfelder gerichtete Masterprogramme für betriebliche Berufsbildung, Berufsbildungsmanagement und internationale Berufsbildung.

Studierende, die eine Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen anstreben, durchlaufen damit insgesamt drei Phasen mit jeweils spezifischem Bildungsauftrag und typischer Lernorte-Kombination:

- Das Bachelor-Studium vermittelt einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss und ist vorwiegend fachwissenschaftlich akzentuiert.

- Das Master-Studium orientiert auf das künftige Tätigkeitsfeld und integriert bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien.
- Der Vorbereitungsdienst konzentriert sich auf die schulpraktische Ausbildung und eigenverantwortliche Übernahme der Lehrerrolle und ist in ein seminaristisches Ausbildungs- und Prüfungskonzept eingebunden.

Das spätere berufliche Praxisfeld spielt bereits im Studium eine große Rolle. Neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung und in einem zweiten Fach werden im Bachelorprogramm einführende Module in Betriebspädagogik absolviert, die auch eine Einführung in die pädagogische Psychologie enthalten. Professionspraktische Studien sollen zunächst zu einer Orientierung für die eigene Studienentscheidung beitragen und gleichzeitig zu wissenschaftlich begründetem und berufs- und betriebspädagogisch verantwortlichem Handeln befähigen. Die Studierenden gewinnen erste Erfahrungen im Praxisfeld „Berufsbildende Schule“, sollen dieses unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden analysieren, hieraus einen ersten Überblick über Strategien berufs- und betriebspädagogischen Handelns entwickeln und erste Gelegenheit finden, ihre Handlungsvorstellungen in der Praxis zu erproben. Ausdrücklich ist gewünscht, dass die Studierenden in dieser Phase der Ausbildung auch den außerschulischen beruflichen Bildungsbereich kennen lernen und Einblicke in die Tätigkeit bspw. des betrieblichen Ausbilders erhalten sollen.

Kern des darauf folgenden Masterprogramms ist die Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung, in einem Unterrichtsfach und in der Berufspädagogik bis hin zur Unterrichtsbefähigung. Die hier zu entwickelnden wissenschaftlichen Kompetenzen sollen durch professionspraktische Studien ergänzt werden, in denen Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtens (Masterstufe) im Mittelpunkt stehen und die in der darauf folgenden Ausbildungsphase um die Befähigung zur selbständigen und verantwortlichen Lehrerarbeit (Vorbereitungsdienst) ergänzt werden. Professionspraktische Studien in der Masterstufe verfolgen dabei eine breit angelegte Zielstellung, die in der Ordnung für professionspraktische Studien (OvGU 2006, S. 7) wie folgt dargestellt wird:

- „Erwerb von Erfahrungen in Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht,
- Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gestaltung von Prozessen des beruflichen Lernens einschließlich Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen sowie Analyse, Bewertung und Entwicklung von Curricula,

- Kenntnis der fachspezifischen Aufgaben und Ziele des jeweiligen Lehrplanes,
- Unterrichtsbeobachtung im Hinblick auf verschiedene Verfahren zur Erreichung von Lernzielen, im Hinblick auf Medieneinsatz und Kontrollverfahren,
- Analyse der fachspezifischen Lernschwierigkeiten für den Schüler,
- Kenntnis fachdidaktischer Arbeitsweisen anhand einzelner Unterrichtsmodelle, Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsprojekte in verschiedenen Jahrgangsstufen,
- Entwicklung der Fähigkeit zur Vorbereitung und Analyse von Unterricht durch eigene Unterrichtsversuche.“

Hierauf bauen die Zielsetzungen für den auf das Masterstudium folgenden Vorbereitungsdienst auf. Die Verordnung für den Vorbereitungsdienst des Landes Sachsen-Anhalt (2011, § 2) arbeitet u. a. heraus, dass

- „berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Anforderungen des Lehrberufs“ zu erwerben sei und
- Theoriebezüge „so aufzubereiten, zu ergänzen und zu koordinieren“ seien, dass „insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“.

1.3 Einschätzungen zur Ausgangslage

Lehrerbildung – die in ähnlicher Weise an den Universitäten fast durchgängig umgesetzt wird – geht in diesem Verständnis folglich davon aus, dass im Sinne einer kumulativen und aufbauenden Kompetenzentwicklung die unterschiedlichen Ausbildungsphasen zusammenwirken. Dabei spielt in den Ausbildungskonzepten die schulische Praxis eine besondere Rolle. In den einzelnen Phasen erworbene Kenntnisse sollen über aufeinander aufbauende Praxiselemente miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt werden. Die KMK hat in ihren „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ die besondere Bedeutung schulpraktischer Erfahrungen für die bildungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte herausgestellt. Zu den didaktisch-methodischen Ansätzen der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung wird ausgeführt, die

Entwicklung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen werde u. a. gefördert durch:

- „die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation“
- „die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten“
- „die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule“
- „die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase“
- „forschendes Lernen in Praxisphasen“

(KMK 2014, S. 6). Man kann hier durchgängig erkennen, dass die erfahrungsbasierte Reflexion schulischer Praxisphasen und das Zusammenwirken der Lernorte aus Sicht dieser Standards die Grundlage der Kompetenzentwicklung bilden und damit konstitutive Elemente einer modernen Lehrerbildung darstellen.

Die Diskussionen der letzten 20 Jahre um das Zusammenwirken der Lernorte und Ausbildungsphasen arbeiten jedoch für das Universitätsstudium heraus, dass die Teilbereiche des Lehramtsstudiums „weitgehend unverbunden nebeneinander“ stehen (NRW 1996, S. 62 f.). Generell wird eine systematische Einbindung der schulpraktischen Anteile vermisst (Terhart 2000, S. 28); Mängel werden besonders in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung gesehen (ebd., 14), das Lehramtsstudium als wenig kohärent wahrgenommen, Ergebnis sind „Desorientierung und Demotivation“ (NRW 1996, S. 14). Dabei wäre es Aufgabe des Studiums, eine für die spätere Praxis relevante „Wissens- und Reflexionsbasis“ zu schaffen, um im Vorbereitungsdienst die „Erarbeitung und Einübung von unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinisierung“ in den Blick zu nehmen (Terhart 2000, S. 23).

Ergebnis ist die seit Jahrzehnten bekannte und aus der Lehrerbildung stammende Diskussion um den so genannten Praxisschock. Zudem wird die Problematik der so wahrgenommenen mangelnden Abstimmung der Übergänge inzwischen hinsichtlich der Gestaltung der so genannten Berufseingangsphase weiter diskutiert, da auch hier Inkonsistenzen bei der Vorbereitung zwischen der zweiten Ausbildungsphase und dem Berufsalltag wahrgenommen

werden (Walke 2007, S. 23 ff.). Als Folge dieser Ausgangslage wurden seit etwa 10 Jahren umfangreiche Bemühungen zur qualitativen Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung gestartet. Das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierte Programm „Von der Hochschule in den Klassenraum – Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerbildung“, in dessen Rahmen die vorliegende Buchveröffentlichung entstanden ist, ist hierfür ein Beispiel.

2 Kompetenzorientierung als ein Ausbildungsphasen integrierender Gestaltungsansatz

Im Rahmen der Lehrerbildungsreform wird in den letzten Jahren die Zielsetzung der Kompetenzorientierung betont, wie dies auch in der zitierten Verordnung für den Vorbereitungsdienst deutlich wird. Hiermit gewinnt eine die Ausbildungsphasen übergreifende Sichtweise an Bedeutung. Nach den Erkenntnissen der Expertiseforschung gilt es als gesichert, dass die Herausbildung von Kompetenzen kein in einzelnen bildungsbiographischen Phasen abgeschlossener Prozess ist, sondern im Rahmen individueller Erfahrung und Reflexion kontinuierlich erfolgt. Eine die Ausbildungsphasen übergreifende Konzeption wird vor diesem Hintergrund seit etwa 15 Jahren zunehmend gefordert. Die bedingt insbesondere beim Übergang von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst – bei dem nicht nur Lernorte, sondern auch institutionelle Verantwortung die Rahmenbedingungen verändern – eine lernortübergreifende Verzahnung, da in diesem Verständnis lehramtsspezifische Kompetenzen durch die zweite Phase weiter gefördert und ausgebaut werden müssen.

Die durch den Stifterverband 2009 veröffentlichte Ausschreibung „Von der Hochschule in den Klassenraum“ kommt jedoch hierzu zu einer hoch defizitären Einschätzung der Ausbildungssituation:

- In der Lehrerbildung, insbesondere mit Blick auf die Verzahnung von erster und zweiter Phase, seien erhebliche Defizite zu konstatieren;
- Kooperationen zwischen Hochschulen und Seminaren seien eher die Ausnahme, auf die persönliche Initiative einzelner Hochschullehrer und Fachleiter zurückzuführen, institutionell kaum abgesichert, und Universitäten und Studienseminare würden sich nur selten „als verantwortliche Partner in einem gestuften Ausbildungsprozess“ begreifen;
- phasenübergreifende Curricula im Sinne einer kohärenten Berufsvorbereitung seien allenfalls in Ansätzen erkennbar, erste und zweite Phase würden „weniger als aufeinander aufbauend als vielmehr unzusammen-

hängend wahrgenommen. Die Fragmentierung des Studiums setzt sich gewissermaßen als Strukturprinzip der Ausbildung fort“ (Stifterverband 2009).

Hierfür einen neuen Handlungsansatz zu entwickeln, war Anliegen des durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichneten Magdeburger Modells (Jenewein/Seidel 2011). Zentrale Aspekte sind ein die Ausbildungsphasen übergreifendes Kompetenzmodell, eine kompetenzorientierte Portfolioarbeit und eine spezifische Rolle der Ausbildungsschulen als Lernort im Hochschulstudium.

2.1 Theoriebezüge

Kompetenzentwicklung ist in den vergangenen Jahren international im Fokus unterschiedlichster wissenschaftlicher Disziplinen. Dabei besteht weitgehend Einvernehmen, dass Kompetenzen sich nicht durch Addieren einzelner Wissens Elemente herausbilden lassen. In der beruflichen Bildungsforschung wird insbesondere die Expertiseforschung zitiert, die von der Annahme ausgeht, dass Expertentum – also die Ausprägung von Kompetenz zum beruflichen Handeln in einem definierten Handlungsbereich – sich in Entwicklungsstufen ausprägt (s. Abb. 1). Dabei ist charakteristisch, dass unterschiedliche Entwicklungsstufen mit unterschiedlichen Wissensarten korrespondieren, ausgehend vom Orientierungs- und Überblickswissen über einen bestimmten Handlungsbereich und – auf der Stufe des Experten – endend im erfahrungsbasierten und fachsystematischen Vertiefungswissen, das leitend für berufliches Handeln eingesetzt werden kann.

Für die Lehrerausbildung relevante Kompetenzen gelten als empirisch relativ unbestimmt. Analyseverfahren und -ergebnisse, die in der Qualifikationsforschung häufig auf Grundlage industrieller Arbeitsstudien erfolgen und deren Ergebnisse dort die Grundlage für berufliche Ordnungsverfahren bieten, sind für die Bestimmung des Arbeitsfeldes von Lehrkräften bislang nur unzureichend herangezogen worden, zumal insbesondere in der fachlichen Diversität der beruflichen Disziplinen kaum differenzierende Untersuchungen vorliegen. Auch internationale Studien sind häufig nicht vergleichbar, da sowohl die Lehrertätigkeit als auch die Ausbildungssysteme stark von nationalen Besonderheiten geprägt sind und damit für das fast nur in Deutschland typische zweiphasige Ausbildungssystem kaum herangezogen werden können.

Demgegenüber werden in Deutschland die Anforderungen an den Lehrerberuf im Wesentlichen normativ bestimmt. Weitgehend anerkannt ist das durch den Deutschen Bildungsrat bereits im Jahr 1970 formulierte Konzept der Lehrerfunktionen mit den fünf Funktionsbereichen Lehren, Erziehen, Beurteilen,

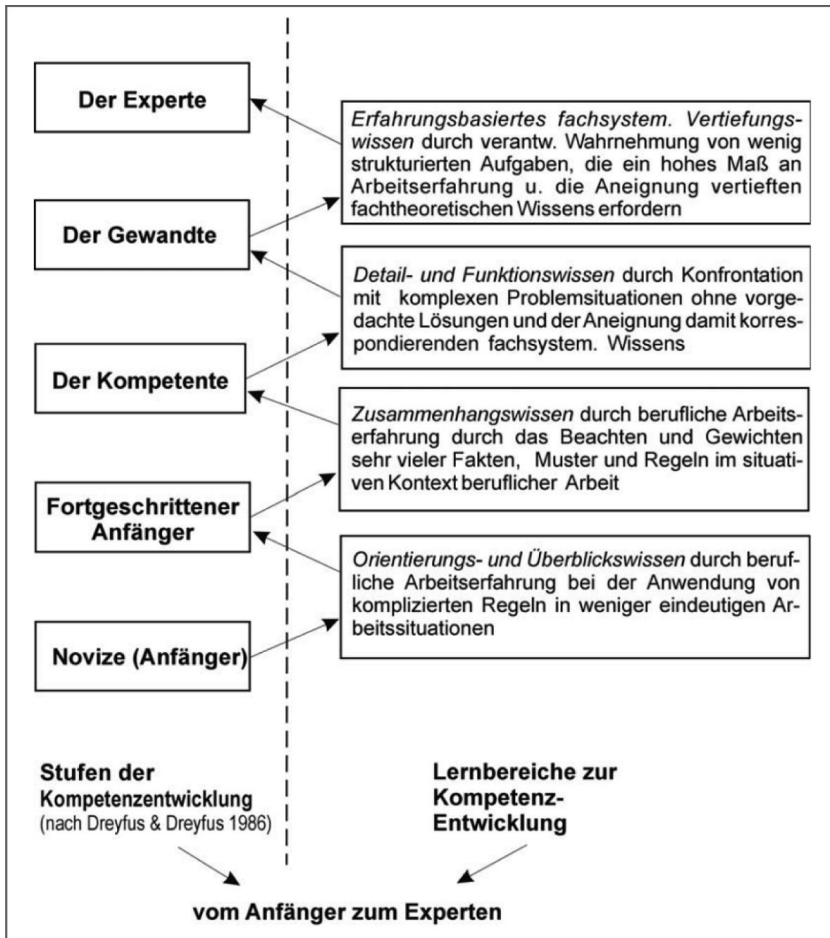


Abb. 1: Novizen-Experten-Paradigma nach Dreyfus & Dreyfus sowie Benner (zitiert nach Rauner 2002)

Beraten und Innovieren. Auf dieser Basis hat die von Terhart geleitete KMK-Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ insgesamt neun Funktionsbereiche beschrieben, mit denen das Berufsbild „Lehrer/-in“ dargestellt werden kann (Terhart 2000):

- Unterrichten
- Erziehen
- Diagnostizieren und Fördern

- Beraten
- Leistung messen und beurteilen
- Organisieren und Verwalten
- Evaluieren
- Innovieren
- Kooperieren

2.2 Inhaltliche Ausgestaltung

Auf Basis dieser Theoriebezüge ist durch eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Universität und des Staatlichen Seminars Magdeburg und der an der Ausbildung in ingenieurpädagogischen Fachrichtungen beteiligten Ausbildungslehrkräfte und Mentoren der Ausbildungspartnerschulen ein Modell entwickelt worden, das als so genanntes Kompetenzraster die Grundlage sowohl für die Strukturierung der schulpraktischen Ausbildungsphasen im Studium und Vorbereitungsdienst bildet als auch für eine begleitende Beratung und Bilanzierung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte eingesetzt werden soll.

Zunächst wurden in Anlehnung an die KMK-Kommission „Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland“ 12 Kompetenzen formuliert, die für die Lehrerbildung grundsätzliche Bedeutung besitzen und die, wiederum in Anlehnung an die Lehrerfunktionen des Deutschen Bildungsrats, zu Kompetenzgruppen (Kategorien) zusammengefasst werden. Im Einzelnen sind dies:

Unterrichten

1. Fach- und sachgerechte Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht auf der Basis eigenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissens und unter Berücksichtigung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen
2. Gestaltung und Moderation von Lernsituationen und -umgebungen, um eine ganzheitliche Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu unterstützen
3. Didaktisch und pädagogisch begründeter und sinnvoller Einsatz verschiedener Unterrichtsstrategien zur Förderung der Motivation und Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen

Erziehen, Beraten, Betreuen

4. Kenntnis der sozialen und kulturellen Entwicklung der Lernenden und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung im Rahmen der Schule
5. Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns von Schülerinnen und Schülern
6. Findung von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht

Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen

7. Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Lernenden sowie gezielte Förderung und Beratung von Lernenden und deren Eltern
8. Erfassung und Bewertung der Leistungen von Lernenden auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe
9. Kenntnis der Heterogenität von Lernwegen und -strategien in Klassenverbänden und Schaffung von Lernsituationen, mit denen auf Individualität konstruktiv reagiert wird

Medien, Methoden, Kommunikation

10. Adressatengerechter, begründeter und bewusster Einsatz der zur Verfügung stehenden Medien und Arbeitsmittel zur Unterstützung der Gestaltung von Lernsituationen der Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden
11. Nutzung effektiver verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen zur Förderung aktiven Lernens, der Mitarbeit und dem gegenseitigen Austausch im Klassenzimmer
12. Nutzung verschiedener Methoden und Unterrichtsverfahren zur Unterstützung einer lernerorientierten und inhaltsangemessenen Unterrichtsgestaltung

Darüber hinaus wird eine fünfte Kompetenz-Kategorie formuliert, die erst nach dem Abschluss des Studiums sinnvoll im Rahmen des Vorbereitungsdienstes bearbeitet wird:

Schule mitgestalten und entwickeln

13. Aktive Beteiligung bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben

14. Den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe verstehen und aktiv und verantwortungsbewusst Entwicklungen verfolgen
15. Konstruktive Zusammenarbeit mit allen an der Ausbildung beteiligten Personen, um am Lernort Berufsbildende Schule ein positives und die Ausbildung förderndes Klima zu erzeugen

2.3 Entwicklungsmodell: Lehrerkompetenzen

Bereits in der Vorstellung der Theoriediskussion um das Novizen-Experten-Paradigma wurde deutlich, dass die Entwicklung und Herausbildung von Kompetenzen als ein kontinuierlicher Prozess anzunehmen ist, der zwar in einer Studieneinheit theoretisch fundiert und initiiert, aber i. d. R. nicht abgeschlossen werden kann. Im Gegenteil setzt die Kompetenzentwicklung einen Wechselprozess von theoretischer Fundierung und erfahrungsbasierter Reflexion voraus, und eine Expertise bildet sich meist erst in länger andauernden Prozessen spiralförmig aus. Diese Einschätzung ist kohärent mit den auch an anderen Standorten geführten konzeptionellen Diskussionen zur Reform der Lehrerbildung, wie dies beispielsweise mit dem Entwicklungsstufenmodell der Hamburger Lehrerbildungsreform aufgezeigt worden ist (vgl. Tramm 2012).

Wie kann dies nun in einer systematischen Form im Studium und den folgenden Ausbildungsphasen begleitet werden? Zunächst einmal wird im Modell davon ausgegangen, dass zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Entwicklung die einzelnen im Masterprogramm „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ zu absolvierenden Praktika über eine längere Ausbildungsphase verteilt und nicht konzentriert werden. Daher werden die folgenden Praktikumsphasen entwickelt und in den Ablauf des Masterprogramms integriert:

- Das *Basispraktikum* wird i. d. R. in der beruflichen Fachrichtung durchgeführt und ist im zweiten Mastersemester eingeordnet. Schwerpunkt dieses Praktikums ist ein systematischer Kompetenzaufbau in den Feldern Unterrichten sowie Erziehen, Beraten und Betreuen.
- Das *Vertiefungspraktikum* wird i. d. R. im Unterrichtsfach durchgeführt und ist im dritten Mastersemester eingeordnet. Schwerpunkt dieses Praktikums ist ein systematischer Kompetenzaufbau in den Feldern Diagnostizieren und Beurteilen sowie Medien, Methoden, Kommunikation.
- Neu in das Modell aufgenommen wird das so genannte *Übergangspraktikum*, das im vierten Mastersemester eingeordnet wird und einen inhaltlich abgestimmten Übergang in das folgende Referendariat vorbereiten und ausgestalten soll. Neben der Verknüpfung und weiteren Vertiefung der bislang erworbenen Kompetenzen kommen weitere Kompetenzen in

den Feldern Erziehen, Beraten, Betreuen sowie Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen hinzu, ebenso wie eine Kompetenz in Bezug auf die Nutzung verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen.

In diesen Praktika erhalten die Studierenden die Möglichkeit, wissenschaftlich begleitet schulpraktische Erfahrungen zu erwerben, auszubauen und zu reflektieren, die zu einem systematischen Kompetenzaufbau beitragen sollen. Auf diese Weise sollen Verknüpfungen zwischen einzelnen Studienelementen wie Bildungs- und Fachwissenschaft sowie Fachdidaktik erfolgen und die hier möglichen Praxiserfahrungen im späteren Handlungsfeld für einen systematischen Kompetenzaufbau genutzt werden.

Die Grundkonzeption des Modells geht nun davon aus, dass durch theoretische Fundierung, systematischen Aufbau und erfahrungsbasierte Reflexion beruflicher Handlungs- und Gestaltungserfahrungen die Entwicklung von Lehrerkompetenzen sinnvoll möglich ist. Novizen – als solche müssen Studierende an der Stelle ihrer ersten eigenen Unterrichtserfahrungen zunächst einmal angesehen werden – können jedoch leicht durch die Vielfalt unterschiedlichster Analyse- und Erfahrungsebenen überfordert werden. Es gilt hier, ihr eigenes Rollenverständnis theoretisch zu reflektieren und ihre eigenen Fähigkeiten systematisch auszubauen. Daher ist es für eine systematische Kompetenzentwicklung erforderlich, die Vielfalt der einzelnen Handlungs- und Gestaltungsebenen in der Lehrerbildung aufzulösen und in einen Prozess einzubinden, der einen kontinuierlichen Lernfortschritt über unterschiedliche Ausbildungsphasen und Lernorte Rechnung trägt.

Im „klassischen“ Lehrerbildungsmodell ist so etwas meist nicht leistbar. Handlungserfahrungen im Handlungsfeld „Berufsbildende Schule“ werden zu meist unsystematisch in das Studium der beteiligten Disziplinen Bildungswissenschaft, Didaktik der beruflichen Fachrichtung und Didaktik des Unterrichtsfachs eingebunden, eine innere Struktur ist innerhalb der Studienprogramme oftmals nicht konsequent umgesetzt und schon allein die Reihenfolge, in der schulische Praxisphasen im Curriculum eines Studiengangs auftauchen, differiert je nach Priorität der Fächer und Fachrichtungen und manchmal auch je nach Vorlieben des jeweiligen Studierenden. Gleichzeitig bedeutet das Bemühen verschiedener Bundesländer, schulische Praxiserfahrungen in so genannte Praxissemester zu konzentrieren, dass eine Kontinuität im Prozess der Kompetenzbildung nicht gewährleistet werden kann und ein abgestimmter Übergang zwischen Studium und Vorbereitungsdienst schwierig wird. Im Magdeburger Stifterverbands-Projekt ist daher entschieden worden, über den Studienfortschritt des Masterprogramms einzelne Praxisphasen kontinuierlich vorzusehen und hier die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung aller beteiligten Fächer einzubeziehen.

Berufseinstieg									
Referendariat			K3		K5				
Übergangs-Prakt.					K6	K7		K9	K11
Vertiefungs-Prakt.							K8	K10	K12
Basis-Prakt.	K1	K2		K4					
	Unterrichten		Erziehen		Beurteilen		Medien und Methoden		

Abb. 2: Das Kompetenzmodell – prinzipieller Aufbau

Berufseinstieg	Der/Die Studierende plant, realisiert und reflektiert Unterricht fach- und sachgerecht auf der Basis seines/ihres fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissens und unter Berücksichtigung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen.							
Referendariat							K10	K11
Übergangs-Prakt.					K6			
Vertiefungs-Prakt.								
Basis-Prakt.	K1	K2	K3	K4	K5			
	Unterrichten		Erziehen		Beurteilen		Medien und Methoden	

Der/Die Studierende setzt verschiedene Unterrichtsstrategien zur Förderung der Motivation und Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen didaktisch und pädagogisch begründet und sinnvoll ein.

Der/Die Studierende vermittelt Werte und Normen und unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Abb. 3: Angestrebte Kompetenzen des Basispraktikums

Kompetenzen sollen daher in unterschiedlichen Ausbildungsphasen systematisch aufgebaut werden. Das in Abb. 2 dargestellte Kompetenzmodell ist so zu verstehen, dass der Schwerpunkt im Basispraktikum zunächst darauf gelegt wird, die Kompetenzen 1 (Unterricht planen, realisieren, reflektieren), 2 (Lernsituationen und -umgebungen gestalten) und 4 (soziale und kulturelle Entwicklung der Auszubildenden kennen und fördern) zu entwickeln (vgl. Abb. 3) und den Studierenden die hierfür notwendigen pädagogischen und didaktischen Theorien zu vermitteln. Demgegenüber bilden die Kompetenzen 3 (Motivationsförderung und selbstgesteuertes Lernen) und 5 (Werte und Normen entwickeln sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler/-innen fördern) erst Ausbildungsschwerpunkte im Referendariat, um die Aufnahme- und Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden nicht durch zu breite Anforderungen, denen sie nicht gleichzeitig entsprechen können, zu überfordern.

2.4 Kompetenzraster

Umgesetzt wird das Kompetenzmodell in den unterschiedlichen Praktikumsphasen durch die Akteure in einzelnen Lernorten (vgl. hierzu die Beiträge Hieke, Pfützner und Datow im vorliegenden Band). Zentrale Elemente bilden

- die Portfolioarbeit, mit deren Hilfe die Studierenden ihren eigenen Lernprozess begleiten und reflektieren,
- die individuelle Begleitung der Studierenden in ihren schulischen Praxisphasen durch die an den Schulen tätigen Ausbildungslehrkräfte und Mentoren,
- die begleitende Unterstützung der Universität im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung bei den im jeweiligen Praktikum zu bewältigenden theoretischen und praktischen Aufgabenstellungen und deren wissenschaftlich fundierter Reflexion sowie
- die Einbindung von Beiträgen des Staatlichen Seminars, das im Rahmen von begleitenden Seminaren eine Vorbereitung auf die Anforderungen der kommenden Ausbildungsphase unterstützt und bei Strategien zur Entwicklung bspw. des Lehrerverhaltens und des Methodeneinsatzes die unterrichtspraktischen Erfahrungen konzeptionell untersetzt und fundiert.

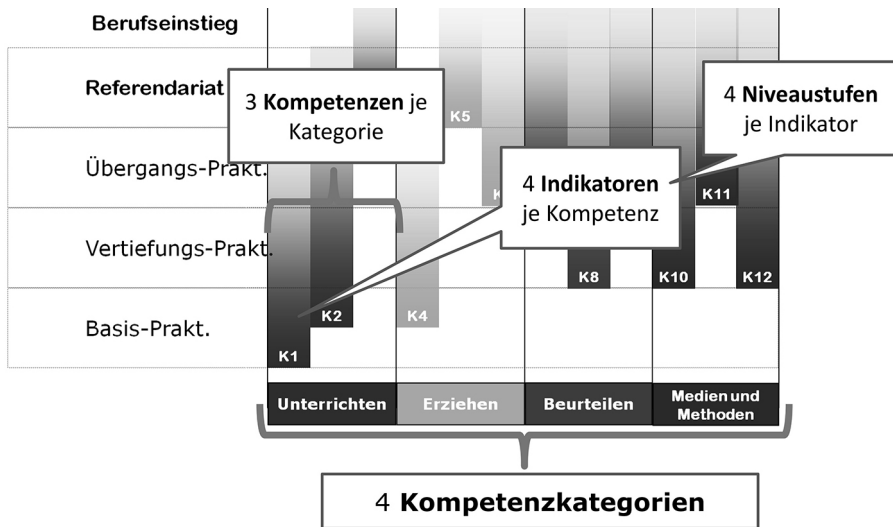


Abb. 4: Indikatoren und Niveaustufen zur Bestimmung der Kompetenzentwicklung

Von zentraler Bedeutung ist das Portfolio, in dem die theoretischen und praktischen Lernergebnisse zusammenfließen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass die an den einzelnen Lernorten tätigen Hochschullehrkräfte, Ausbildungslehrkräfte und Mentoren sowie Fach- und Seminarleiter mit den Studierenden ihre dokumentierte Entwicklung gemeinsam bearbeiten können und das Portfolio so die Grundlage für die Einordnung ihrer Erfahrungen und deren kritische Diskussion und Reflexion bildet. Mit den an der Ausbildung beteiligten Fachleuten wurde daher das so genannte Kompetenzraster ausgearbeitet, mit dem einzelne in der Lehrerausbildung angestrebte Kompetenzen

- mit Indikatoren untersetzt werden; bspw. wurden für K1 „Unterrichten planen und gestalten“ die folgenden Indikatoren entwickelt:
 - Relevante fachwissenschaftliche Inhalte der eigenen Fachrichtung vermitteln,
 - Durchführung von Unterricht in Übereinstimmung mit der Planung,
 - Formulierung und Erreichen relevanter Lernziele,
 - fach- und sachgerechte Reflexion und Beurteilung der eigenen Unterrichtsplanung und -erreichung.

- mit Deskriptoren für jeweils vier unterschiedliche Niveaustufen je Indikator ausgestaltet werden; beispielsweise weisen diese für den zweiten Indikator „Durchführung von Unterricht in Übereinstimmung mit der Planung“ aus, ob
 - Abweichungen auf Grund von Fehlplanungen häufig vorkommen und nicht reflektiert werden können (Niveaustufe 0),
 - Abweichungen meist nicht überzeugend begründet werden können (Niveaustufe 1),
 - Abweichungen seltener auf Grund von Fehlplanungen vorkommen und meist reflektiert und begründet werden oder
 - Abweichungen zwischen Planung und Durchführung von Unterricht lediglich auf Grund aktueller, unvorhersehbarer Umstände erfolgen und diese nachvollziehbar reflektiert und begründet sind.

Diese Vorgehensweise wurde für alle Kompetenzen umgesetzt, so dass ein so genanntes Kompetenzraster vorliegt, mit dem jede Kompetenz mit vier Indikatoren und 16 Angaben zu möglichen Niveaustufen untersetzt worden ist. Im Rahmen der Begleitung der Schulpraktika dient dieses Raster als Grundlage für Checklisten, mit denen Studierende die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen vornehmen, Ausbildungslehrkräfte und Mentoren eine Grundlage für begleitende Gespräche und Beratungen erhalten und diese sowohl für die Ausgestaltung des Portfolios durch die Studierenden als auch für deren Begleitung im fachdidaktischen Seminar dienen können. Im Rahmen ihrer bearbeiteten und reflektierten Erfahrungen im Handlungsfeld ihrer zukünftigen Lehrerausbildung erarbeiten die Studierenden somit eine umfassende Dokumentation ihrer eigenen Kompetenzentwicklung, können diese in den Rahmen der für die Lehrerausbildung relevanten Kompetenzen einordnen und ihre eigene Berufsentscheidung und -entwicklung reflektieren.

Die Portfolioarbeit bildet im Magdeburger Stifterverbandsprojekt jedoch keine Grundlage für eine Beurteilung und Bewertung von Unterrichtsleistungen, sondern wird für eine effektive und zwischen den Lernorten abgestimmte Beratung der Studierenden genutzt. Zum einen wird dies nicht als Aufgabe der ersten Ausbildungsphase angesehen; hier geht es eher darum, sich sein späteres Handlungsfeld erfahrungsbasiert zu erschließen, wissenschaftliche Kenntnisse und Theorien anzuwenden und zu reflektieren. Zum anderen bilden die hier erworbenen Erfahrungen im Rahmen des weiteren Studiums die Grundlage für deren weitere wissenschaftliche Bearbeitung etwa im Kontext von Ansätzen des forschenden Lernens (zu ähnlichen Ansätzen in anderen Institutionen vgl. die Beiträge von Jahn, Hotarek/Mathies und Lehberger im vorliegenden Band).

Darüber hinaus ist auch von besonderer Bedeutung, dass Studierende in dieser Phase ihrer Ausbildung einen Freiraum dafür erhalten, eigene Vorstellungen experimentell umzusetzen und auf Grundlage ihrer Erfahrungen reflektiert weiter zu entwickeln; ein Spannungsfeld, in dem dies kontinuierlich durch Bewertungen und Selektionen eingeschränkt wird, würde in dieser Ausbildungsphase das Entstehen und Erproben neuer und innovativer Ideen eher verhindern.

3 Lernorte

Es versteht sich von selbst, dass die bislang dargestellte Konzeption einer Kompetenzorientierung in Verbindung mit einer generell verstärkten Professionalisierungsstrategie in der Lehrerbildung mit umfassenden Anforderungen an die Lernorte verbunden ist, die an der schulpraktischen Ausbildung beteiligt sind.

Im Rahmen des Projekts wurden daher verschiedene Maßnahmen ergriffen, mit denen die Ausbildungsarbeit der beteiligten Lernorte professionalisiert werden sollte. Im Einzelnen beziehen sich Maßnahmen auf

- die Formalisierung der Lernortkooperation durch ein Netz von Ausbildungspartnerschulen, das durch Kooperationsvereinbarungen der Universität mit den jeweils beteiligten Schulleitungen abgesichert wird;
- die Einführung einer Mentorenfunktion an den beteiligten Ausbildungspartnerschulen, damit eine Verantwortungsübernahme für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität institutionalisiert und den Studierenden feste Ansprechpartner geboten werden können;
- den Aufbau einer Struktur von Ausbildungslehrkräften an den Ausbildungspartnerschulen, die selbst die Bereitschaft erbringen, gemeinsam mit der Universität an einer Professionalisierung der schulpraktischen Ausbildung zusammen zu arbeiten und sich bspw. an der Portfolioarbeit beteiligen;
- die Einrichtung eines Fortbildungsprogramms für Betreuungslehrkräfte in Zusammenarbeit zwischen dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung LISA, der Universität und des Staatlichen Seminars Magdeburg.

Über die Aufgaben und Funktion der Ausbildungspartnerschule im Rahmen der schulpraktischen Studien berichtet aus der Perspektive der Ausbildungslehrkraft der Beitrag von Ralf Datow in diesem Band; deshalb soll hier auf eine Darstellung dieser Aspekte verzichtet werden. Von genereller Bedeutung ist je-

doch der Anspruch, über die Beteiligung der Ausbildungslehrkräfte und Mentoren an der Ausgestaltung der Lehrerausbildung die Ausbildungspartnerschulen im Rahmen ihrer Personalentwicklungsstrategie zu unterstützen. Dies geschieht zum einen durch die Einbindung der ausbildenden Lehrkräfte in die o. a. Fortbildungsreihe, zunächst als Teilnehmer/-innen, dann als Multiplikatoren. Zum anderen ist auch die Heranführung von Ausbildungslehrkräften und Mentoren an die wissenschaftliche Weiterqualifizierung gedacht worden; in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt ist der Promotionsfreistellungserlass des Landes eingesetzt worden, um einer ersten Ausbildungslehrerin eine auf das Ausbildungsmodell bezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung mit dem Ziel der Promotion zu ermöglichen.

Ebenso erfolgt eine Einbindung des Staatlichen Seminars, um Aspekte zukünftiger Anforderungen an die Studierenden in ihrer späteren zweiten Ausbildungsphase bereits frühzeitig in der schulpraktischen Ausbildung zu berücksichtigen, im Rahmen eines zusätzlichen die schulpraktische Ausbildung begleitenden Seminars (vgl. hierzu den Beitrag Hieke). Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsphasen werden zudem durch das so genannte Tandem-Projekt verfolgt, das von Schulpraktikanten und Referendaren an den Ausbildungspartnerschulen selbst vorgeschlagen und entwickelt worden ist (über diesen Ansatz berichtet der Beitrag Grebarsche/Schmidt in dem hier vorliegenden Band).

4 Erfahrungen und Perspektiven am Standort Magdeburg

Die nach vierjähriger Durchführung des Modells vorliegenden Erfahrungen sind deutlich heterogen. Im Rahmen des Abschlussworkshops wurden durch die beteiligten Akteure (Universität, Ausbildungspartnerschulen, Staatliches Seminar) verschiedene positive Aspekte hervorgehoben. Zunächst sind die beteiligten Akteure sich einig, dass das Konzept der Ausbildungspartnerschule eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Studierenden und – das ist für Sachsen-Anhalt als Flächenland von besonderer Bedeutung – eine angemessene Beteiligung von Standorten verschiedener Regionen des Landes an der Lehrerausbildung ermöglicht.

Seitens der Studierenden wird besonders die Qualität der schulpraktischen Ausbildung hervorgehoben, ebenso die hohe Bedeutung der Mitwirkung des Staatlichen Seminars durch das vom dortigen Personal angebotene Begleitseminar zum Schulpraktikum, mit dem für die Studierenden wichtige und von ihnen als sehr hilfreich bezeichnete zusätzliche Aspekte in die Gesamtausbildung eingebracht werden konnten. Auch wird herausgestellt, dass mit der Portfolioarbeit als das die Lernorte verbindende Element positive Erfahrungen vorlie-

gen, wenn dieses im Rahmen der Schulpraktika auch konsequent eingesetzt wird.

Ein besonderes Problem sind die finanziellen Rahmenbedingungen. Durch das Gesamtvorhaben ist auf Seiten aller Beteiligten ein zusätzlicher Aufwand entstanden, insbesondere durch

- die umfangreichen neuen Aufgaben für Ausbildungslehrkräfte und Mentoren/Mentorinnen, für deren Abdeckung etwa durch einen Vergütungszuschlag oder über schulische Personalentwicklung seitens des Landes Sachsen-Anhalt Lösungen sichergestellt werden müssen.
- den spezifischen Aufwand der Studierenden dafür, auch vom Studienort entferntere Standorte in die Auswahl der Praktikumsschulen einzubeziehen (bspw. ist vom Standort Magdeburg aus bis zu den berufsbildenden Schulen in Bitterfeld eine regelmäßige Anreise von mehr als einer Stunde Dauer einzuplanen). Allein der hierfür erforderliche Kostenaufwand stößt bei manchen Studierenden an die Grenzen ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit.
- den Personalaufwand des Staatlichen Seminars Magdeburg für die weitere Mitwirkung an der Ausgestaltung der schulpraktischen Ausbildung durch die Übernahme von Begleitseminaren durch Fach- und Seminarleiter/-innen.

Während der Laufzeit des Projekts sind für die Aufwendungen der Schulen und des Staatlichen Seminars haushaltstechnische Regelungen geschaffen worden, die seitens des Landes Sachsen-Anhalt verstetigt werden müssen. Leider waren die beim Kultusministerium des Landes initiierten Vorstöße, entsprechende Regelungen im Rahmen der Zielvereinbarungsverhandlungen mit den Universitäten zu treffen, bislang lediglich hinsichtlich der Entlastung von Ausbildungslehrkräften und Mentoren/Mentorinnen erfolgreich. Für die Verstetigung des Modells sind jedoch auch für die beiden anderen Bereiche tragfähige Lösungen sicher zu stellen.

Die Einbeziehung der einzelnen Ausbildungsbereiche der Universität ist nach wie vor personenabhängig. Verschiedene Unterrichtsfächer und berufliche Fachrichtungen haben sich an der Gesamtkonzeption des Projekts nicht beteiligt; diese führen weiterhin die bisherigen Formen der Schulpraktika durch. Die teilnehmenden Ausbildungspartnerschulen sprechen sich nachdrücklich für eine Ausweitung des Vorhabens aus. Seitens der Universität wird aktuell diskutiert, die im Masterprogramm aufgenommenen Schulpraktika unter ausbildungspragmatischen Gründen zu konzentrieren und zu der in allgemein bildenden Lehrämtern des Landes bereits eingeführten Organisationsform „Praxissemes-

ter“ zusammen zu fassen, um einen höheren Grad an curricularer Verbindlichkeit bei der Ausgestaltung der schulischen Praxisphasen zu erreichen. Diese Lösung würde auch durch die Ausbildungspartnerschulen mitgetragen, weil der inzwischen recht hohe Anteil an überregionalen Fachklassen häufig den Blockunterricht als dominierende Unterrichtsform hervorbringt und die Studierenden in einer solchen Struktur der Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen besser folgen und mitgestalten können.

Für die an der Lernortkooperation mit den eingerichteten Ausbildungspartnerschulen beteiligten Ausbildungsbereiche in den technisch-beruflichen Fachrichtungen Bau-, Elektro-, Informations-, Metall- und Prozesstechnik ist jedenfalls entschieden, dass die mit dem Vorhaben entwickelte Gesamtkonzeption einer kompetenzfördernden Ausgestaltung der schulpraktischen Studien, wie sie mit dem Kompetenzraster auf der Basis von Portfolioarbeit und ergänzenden Maßnahmen zur Einbindung und Abstimmung der Lernorte umgesetzt worden sind, konsequent fortgeführt und weiter entwickelt wird.

Literatur

- Arnold, K.-H. et al. (2010):** Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (2014):** Schulpraktika in der Lehrerbildung – Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. a.: Waxmann
- Bader, R.; Müller, M. (Hrsg., 2004):** Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Bauer, W.; Grollmann, P. (2006):** Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 270–277
- Becker, M.; Spöttl, G.; Vollmer, T. (2012):** Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Benner, P. (1994):** Interpretive phenomenology. Embodiment, caring and ethics in health and illness. 2. [pr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Bernard, F.; Jenewein, K. (Hrsg) (2014):** Von der Ingenieurpädagogik zur Berufs- und Betriebspädagogik. Die Entwicklung der beruflichen Lehrerbildung an der Universität Magdeburg von 1964–2014. Baltmannsweiler: Schneider
- Dreyfus, H.-L.; Dreyfus, St.-E. (1989):** Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Blackwell.

- Hascher, T. (2006):** Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u. a.: Beltz, S. 130–148
- Grollmann, P.; Rauner, F. (Hrsg., 2007):** International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education. Dordrecht: Springer
- Jenewein, K.; Pfützner M. (2012):** Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufliche Schulen In: Becker, M. et al. (2012), S. 139–158
- Jenewein, K.; Pfützner, M.; Seidel, A. (2011):** Handlungsansätze des Stifterverbands-Reformmodells und ausgewählter Ausbildungsstandorte für eine Neugestaltung der Übergänge und für eine neue Personalentwicklungsstrategie an den Schulen. In: Bals, T. et al. (Hrsg.): Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten. – Paderborn: Eusl, S. 283–293
- Jenewein, K.; Seidel, A. (2011):** Lehrerkompetenzen entwickeln – eine neue Funktion der Lernorte in der Berufsschullehrerbildung. In: Bals, T. et al. (Hrsg.): Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten. Norderstedt: Books on Demand, S. 298–309
- Klieme, E.; Hartig, J. (2007):** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H.H.: Kompetenzdiagnostik (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007). Wiesbaden: VS, S. 11–32
- KMK (2014):** Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014
- NRW (1996):** Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf, Neuwied
- Offenberg, E.; Walke, J. (2013):** Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- OvGU (2006):** Praktikumsordnung für Professionspraktische Studien in den Studiengängen (...) Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen“ vom 06.07.2005 i. d. F. vom 06.09.2006. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität
- Pätzold, G. (2012):** Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als herausfordernde Gestaltungsaufgabe. In: Becker, M. et al. (2012), S. 11–33

- Pfützner, M.; Schmidt, T. (2014):** Das Basispraktikum im Magdeburger Stifterverbandsmodell – Möglichkeiten zur Vernetzung der ersten und zweiten Ausbildungsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.* Bonn: HRK, S. 48–49
- Rauner, F. (2002):** Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen.* Berlin: edition sigma, S. 111–132
- Rauner, F. (2013):** Messen beruflicher Kompetenz von Berufsschullehrern. A+B Forschungsberichte Nr. 11/2013. Bremen, Heidelberg, Karlsruhe, Weingarten: A+B Forschungsnetzwerk
- Stifterverband (2009):** Von der Hochschule in den Klassenraum. Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerbildung. Ausschreibungstext des Programms. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
- Strauch, A.; Jütten, S.; Mania, E. (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung – Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann
- Terhart, E. (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz
- Terhart, E. (2001):** *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim: Beltz
- Terhart, E. (2013):** *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung.* Münster: Waxmann
- Terhart, E. et al. (Hrsg., 2011):** *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann
- Terhart, E. (2005):** Standards für Lehrerbildung – ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (51) 2005, S. 276–280
- Tramm, T.: Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung am Beispiel der Hamburger Lehrerbildungsreform.** In: Becker, M. et al. (2012), S. 119–138
- Verordnung (2011)** über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt (LVO-Lehramt) vom 13. Juli 2011
- Walke, J. (2007):** Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft